



## Una reflexión situada sobre los saberes

# Del saber sobre los saberes, la pedagogía y la escuela

Como sustento de la política de saberes es procedente pensar en plural, advertir los diferentes planos, aprehender las variadas inteligibilidades, visibilizar múltiples prácticas, generar relatos de experiencias, abrimos a otras narrativas.

**POR: Jorge Orlando Castro Villarraga**

*Componente Escuela, Currículo y Pedagogía  
IDEP*

Los planteamientos aquí expuestos se inscriben en las discusiones más amplias suscitadas a partir de los estudios desarrollados en el IDEP, especialmente en el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, entre los años 2012 y 2015 en torno a los saberes, más exactamente, sobre la construcción de los saberes escolares y las posibilidades que se abren para desarrollar cartografías pedagógicas. El planteamiento hipotético que guió estas pesquisas fue precisamente el de descentrar la mirada de la primacía de las disciplinas en la escuela, usualmente ancladas en las asignaturas, y entonces hacer posible y deseable, como efectivamente lo fue, adentrarse en las prácticas escolares auscultando otro tipo de relaciones indicativas ya no tanto de conocimientos disciplinares como de saberes escolares generados en la escuela. Así, se puede constatar en las relaciones planteadas para cinco estudios: arte y corporeidad, lenguajes y comunicación, saberes tecnomedios, otro sobre los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en la escuela y uno especial centrado en material educativo y didáctico, todos los cuales tuvieron unos desarrollos específicos en la reflexión documentada sobre los alcances y posibilidades para abordar la pedagogía entendida como campo y saber.

Este planteamiento hipotético se nutrió a su vez de unas premisas que comparten con otros estudios desarrollados en el IDEP y que marcan una veta prometedora y rica en posibilidades para futuros proyectos.

### Primera premisa: la conveniencia de una reflexión situada sobre los saberes

Esta premisa, además de ser una anotación epistemológica, también tuvo un carácter metodológico, de procedimiento. La invitación a esta reflexión sobre los saberes se planteó, por una parte, a propósito de la escuela y de las experiencias de colectivos de maestros. A través de la modalidad de convocatoria pública por medio de página web, en los cinco estudios referenciados se contó con la participación de más de 100 colegios oficiales de Bogotá, con los cuales se generó una experiencia colectiva de construcción y diálogo de saberes entre los colegios, el IDEP y algunas universidades del Distrito Capital.

Conjugada con la producción de conocimiento generada a propósito de la exploración de las nociones claves planteadas en cada uno de los estudios, a



Los saberes en su pluralidad, en su dispersión, en sus formas de circulación, en las condiciones en que emergen e irrumpen y en sus versiones más o menos formalizadas, se conciben bajo la relación escuela-saberes-territorio; es decir, a propósito de las interacciones y los efectos que se generan.



Los saberes gravitan  
en la escuela  
generando fisuras  
permanentes que a  
la postre demarcan  
los sentidos que  
de ella surgen,  
se construyen,  
se bifurcan,  
evidenciando  
los intentos de  
regulación y  
prescripción.

manera de estado del arte o mapeo documental, la reflexión situada sobre los saberes debía encadenarse con la pregunta por el “*sentido de la escuela*”, aportando elementos desde las rutas de acompañamiento o interlocución con los colectivos de maestros, resaltando la mirada sobre las formas de circulación de aquellas nociones y sobre el saber producido a propósito de las experiencias y proyectos pedagógicos que venían desarrollando maestros y maestras.

Como se ha señalado, los saberes no hacen alusión exclusiva a aquellos conocimientos asimilables a las asignaturas, a los agrupamientos temáticos recogidos en planes de estudio relacionados con las “materias”, de manera preferencial con las disciplinas, con los “saberes disciplinados” o institucionalizados, valga decir, regulados, ajustados a una convención, escalonados y graduados en el tiempo. Esta premisa planteó de entrada la necesidad de advertir y visibilizar otros saberes en terreno, a través del trabajo de campo, involucrando los estudios con la agenda escolar, atentos a captar saberes emergentes, identificando posibles rupturas con lo instituido, evidenciando los agrupamientos y sus regulaciones, explorando las opciones que desde el nicho escolar buscaban ampliar sus fronteras.

La reflexión situada sobre los saberes, como premisa, buscaba además que las elaboraciones de orden conceptual que sustentan cada uno de los estudios se articularán, con diferentes énfasis, como parte de la interacción con cada una de las experiencias y proyectos generados por los colectivos de maestros participantes, señalando tensiones, visibilizando rutas alternas, ofreciendo el espacio para el intercambio y para el fortalecimiento mismo de la experiencia. Se trató en todos los casos, y como una orientación explícita de los estudios del IDEP, de generar un *saber* sobre los *saberes* y hacia ella convergen las propuestas conceptuales y metodológicas de los estudios, la definición de rutas de encuentros en la escuela con los colectivos de maestros y maestras, un diálogo intensivo entre aquellos y los equipos de las instituciones universitarias y del IDEP, de manera presencial o a través de canales virtuales que garantizaron dicha interlocución.

Bajo esta premisa, los saberes en su pluralidad, en su dispersión, en sus formas de circulación, en las condiciones en que emergen e irrumpen y en sus versiones más o menos formalizadas, se conciben bajo la relación *escuela-saberes-territorio*; es decir, a propósito de las interacciones y los efectos que se generan. Cuando hablamos de una reflexión situada no es solo un asunto de contexto, es más bien una condición de la política de saberes, cuando pensamos la escuela y el territorio.

El énfasis en los  
saberes resalta las  
prácticas desde la  
cuales emergen,  
más allá del tránsito  
circular de la  
transmisión o la  
reproducción.

## Segunda premisa: la pregunta por los saberes, una opción estratégica

La pregunta por los saberes, y de manera particular, sobre los saberes escolares, fue y sigue siendo una opción estratégica. Tanto en el Plan Sectorial de la Bogotá Humana, como en el sustento del Proyecto de Inversión 702 del IDEP Investigación e Innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico (2012-2016), la gestación y configuración de estudios sobre los saberes permitieron conjugar las reflexiones de los equipos de investigación bajo una intencionalidad institucional, explícita desde el diseño estratégico del componente Escuela Currículo y Pedagogía: la de generar saber sobre los saberes. Este propósito se traduce en un levantamiento permanente de cartografías conceptuales que permiten mostrar otros umbrales en la construcción de saberes cuando se amplía su base epistemológica descentrando las preguntas estrictamente disciplinares o de la enseñanza del saber específico, hacia otras que se tejen en la urdimbre de las prácticas y se involucran de una manera explícita con los sujetos, tanto escolares como maestros. Ello muestra el efecto mismo, que en la institucionalidad puede tener este juego estratégico de regulaciones

y propuestas alternativas, que en últimas pueden ser leídas a manera de *política de saberes*, como efecto mismo de las relaciones, de los juegos hegemónicos, de las interacciones que confluyen, de las condiciones para la gestación de acciones colectivas. Dicho de otro modo, la pregunta por los “saberes” como opción estratégica es un hecho político anclado en una visión de la pedagogía como campo, en el sentido aportado por Bourdieu (1993).

Por otro lado, y siguiendo los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos y su alusión a las cinco ecologías en oposición a la visión hegemónica hacia la “monocultura” (2009), un aspecto central en esta visión estratégica de los saberes, que a su vez traza una ruta problematizadora y crítica como sustento de toda política de saberes, es la de pensar en plural, advertir los diferentes planos, aprehender las variadas inteligibilidades, visibilizar múltiples prácticas, generar relatos de experiencias,

abrirnos a otras narrativas.

Dentro de las cinco ecologías propuestas, la primera de ellas hace alusión precisamente a la ecología de los saberes en donde plantea una visión más amplia de la monocultura del saber y del rigor científico, señalando la necesidad de romper dicha hegemonía y reconocer la presencia, la existencia y emergencia de otros saberes, un llamado de atención, en últimas, a las condiciones

1. Uno entre tantos ejemplos disponibles sobre los cuales sería necesario hacer una exploración más exhaustiva se presentó en octubre del 2015 cuando la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá y la U. Jorge Tadeo Lozano convocaron al II Encuentro ‘Creación, pedagogía y políticas de conocimiento’. El propósito central fue el de analizar la pluralidad de saberes y lógicas cognitivas.



en las cuales se genera la política de saberes en una institución como la escuela, en un territorio como la ciudad, problematizándolas y haciéndolas visibles.

En consecuencia con las anteriores premisas y el reconocimiento explícito de la ruta esbozada en el IDEP a propósito de los saberes sobre los saberes, de los sentidos de la escuela y los saberes escolares, de la escuela y la memoria, de la escuela y el territorio, de la escuela el aprendizaje y sus mediaciones, de la escuela y las prácticas éticas, estéticas y afectivas, de la escuela y los saberes tecnomedidos, de la escuela, el arte y la experiencia estética, de la escuela y la organización; quizás allí lo que se evidencia es precisamente el juego entre los desplazamientos y los efectos del campo conceptual y narrativo de la pedagogía tal como lo advierte el profesor Echeverri (2015) o la recomposición misma de aquello que designamos pedagogía y escuela, que nos resistimos a reducir a la versión curricularizada del conocimiento en el plano hegemónico de las disciplinas, en el caso de la pedagogía, o la institución reproductora del *statu quo* o de la política educativa del gobierno de turno, en el caso de la escuela.

### **Tercera premisa: los saberes abren las posibilidades para dar cuenta de los sentidos de la escuela desde las prácticas**

Los saberes gravitan en la escuela generando fisuras permanentes que a la postre demarcan los sentidos que de ella surgen, se construyen, se bifurcan, poniendo en evidencia los intentos de regulación y prescripción. Una mirada sobre los saberes permite visibilizar este juego permanente en su configuración. Aquí no se trata de las políticas del conocimiento que se traducen en políticas educativas. Este es un plano de análisis. El énfasis en los saberes resalta las prácticas desde las cuales emergen, más allá del tránsito circular de la transmisión o la reproducción. Nuestra metáfora para dar cuenta de la escuela no es la del círculo o la del cuadrado. Aquella está, más cercana a la del caleidoscopio, en la cual aquello que designamos como escuela, se escinde en múltiples planos, reporta diversas rutas, evoca el movimiento, provoca acciones hacia convergencia y precipita movimientos de ruptura, líneas de fuga. La escuela es un efecto de composición donde cualquier predeterminación se diluye en su propio tiempo y espacio hasta plegarse para mostrar su tensión entre lo dado y lo construido, entre lo tradicional y lo nuevo. Y aunque suene paradójico, su tensión esencial se debate entre su capacidad para adaptarse y su intención transformadora. Invocar los saberes en la escuela no es un inventario de lo que el plan determina como lo enseñable o lo aprendible, advertir las políticas de saberes indica que la escuela es un espacio de fuerzas, de tensión entre discursos y estrategias que hacen de ella un territorio en un sentido político que pudiéramos llamar más exactamente geopedagógico. El territorio no existe sin los sujetos, la escuela como territorio mucho menos. Y es en este entramado que la escuela se hace contemporánea, toda vez que ella es un efecto de las relaciones, de las prácticas de los sentidos construidos por los sujetos que la habitan.

Las opciones planteadas se sustentan en la posibilidad que para la pedagogía y la educación implica visibilizar, reconocer y construir un saber sobre los saberes, sobre el saber pedagógico generado y potenciado desde experiencias colectivas. A la pregunta por la pedagogía, respondemos

Invocar los saberes en la escuela no es un inventario de lo que el plan determina como lo enseñable o lo aprendible, advertir las políticas de saberes indica que la escuela es un espacio de fuerzas, de tensión entre discursos y estrategias que hacen de ella un territorio en un sentido político.

entonces en clave del saber pedagógico, desde la escuela como espacio articulador y eje de las relaciones propuestas para su comprensión crítica. Cabe anotar aquí que cuando hablamos de saber pedagógico se hace alusión a aquel conjunto de nociones y prácticas que han configurado un campo de reflexión sobre la educación, la pedagogía, la escuela y el maestro. El saber pedagógico es un efecto de tales relaciones, de las problematizaciones planteadas y de las opciones generadas que corresponden con una historicidad propia, planteando una relación con los saberes específicos y su enseñanza en el sentido trabajado por Zuluaga, pero ampliándola a los saberes y mediaciones que tienen ocurrencia más allá de las disciplinas en la escuela, en contextos formales y virtuales.

Así puede advertirse en la presentación del Componente ECP en el Magazin Aula Urbana 99 que equivale a una propuesta ampliada, actual y situada del saber pedagógico que sugiere por lo menos ocho relaciones (pliegues) surgidas de la experiencia misma del componente (p. 3-11). Aquí no se encuentra un modelo delimitado para su validación sino una perspectiva, una opción de mirada que opera como una rejilla abierta para visibilizar la pedagogía como campo, desde la óptica del IDEP. Si de alguna tradición bebe esta postura, es de aquella vinculada a los trabajos de Freire, de Fals Borda, de los talleres de educadores liderados por Graciela Batallan y las experiencias aglutinadas en torno a la expedición pedagógica, la Red Iberoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela (RED DHIE) entre otras, que plantean el reto de repensar lo hecho “en función de un imperativo práctico” (Suárez, 2005, p. 16) sin menoscabo de los efectos e implicaciones políticas hacia la transformación de la escuela en el contexto de una ciudad como Bogotá.

Pensar una política de saberes requiere por tanto un desplazamiento de la mirada advirtiendo la escuela como acontecimiento de saber y de poder, cuando aquella es reconocida desde las prácticas que la constituyen, desde las mediaciones que provoca, desde los intersticios en los cuales los sujetos que la habitan se involucran y desplazan entre la tensión permanente entre la formación y la alteridad.

Estos planteamientos buscan, para el caso del IDEP, abrir y consolidar un espacio para el diálogo y el intercambio entre posturas sobre los sentidos de la escuela y nuestras concepciones de la pedagogía y del saber pedagógico al interior de los colectivos maestros y maestras, haciendo eco a la producción teórica generada desde la comunidad académica interesada en el tema, pero interpellándola mostrando otras aristas de una discusión apasionante y toda viva, en consonancia con un campo de reflexión apenas explorado, más allá de la escuelas, como se puede constatar en otros ámbitos y sectores en donde la pregunta por la pedagogía y los saberes se ha incluido en su agenda temática o donde su comprensión busca encontrar las claves narrativas de la experiencia pedagógica para sorprenderse del mundo escolar, de la vida de las escuelas, dejando a un lado, el diagnóstico y

las aplicación de indicadores y baterías de instrumentos para verificar su eficiencia o el cumplimiento de metas.

En conclusión, pensar una política de saberes requiere un desplazamiento de la mirada para advertir la escuela como acontecimiento de saber y de poder, y del efecto-escuela cuando aquella es reconocida desde las prácticas que la constituyen, desde las mediaciones que provoca, desde los intersticios en los cuales los sujetos que la habitan se involucran, se desplazan entre la tensión permanente entre la formación y la alteridad.

#### **Referencias**

- Boaventura de Sousa Santos. (2009). Una epistemología del sur. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1993). “La lógica de los campos, en Zona Erógena, n° 16. Afirma Bourdieu: “pensar en términos de campo es pensar relacionamente”.
- Castro, J.O. y otros. La Escuela y su complejidad. Magazin Aula Urbana No. 99 (2015). Bogotá, IDEP, pp. 3-11.
- Echeverri Sánchez, J. A. (editor académico). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (2015). Bogotá: siglo del Hombre Editores. pp. 149-200.
- Suárez, D. H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En: ELISALDE, Roberto; Ampudia, Marina (comp.). (2008). Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Libros, Buenos Aires. p. 193-214.
- Varios Autores. (2015). Saberes, escuela y ciudad. Bogotá: IDEP.